

A constituição da matemática para ensinar como elemento do saber profissional na UFAC (1962–1992): Leis, decretos, pareceres e resoluções

The constitution of mathematics for teaching as an element of professional knowledge at UFAC (1962–1992): Laws, decrees, opinions, and resolutions

La constitución de la matemática para enseñar como elemento del saber profesional en la UFAC (1962–1992): Leyes, decretos, dictámenes y resoluciones

La constitution des mathématiques pour enseigner comme élément du savoir professionnel à L'UFAC (1962–1992) : Lois, décrets, avis et résolutions

Paulo Jose dos Santos Pereira¹

Instituto Federal do Acre (IFAC), Campus Rio Branco

Doutor em Educação em Ciências e Matemática

Id orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6245-8832>

Wagner Rodrigues Valente²

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Doutor em Educação

Id orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2477-6677>

Resumo

Este artigo analisa o processo de constituição da *matemática para ensinar* como elemento do saber profissional docente na licenciatura em matemática da Universidade Federal do Acre (UFAC), entre 1962 e 1992, sob a perspectiva da história da educação matemática e da formação docente. O objetivo é compreender como os componentes curriculares relacionados à prática pedagógica contribuíram para a configuração desse saber profissional no contexto local. A investigação adota abordagem qualitativa e análise documental de fontes oficiais, como leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE/1962) que orientaram a formação de professores no período analisado. A análise das fontes considerou princípios teórico-metodológicos próprios do campo da história da educação matemática e das pesquisas sobre saberes docentes. Os resultados indicam um processo gradual de institucionalização da *matemática para ensinar* nas disciplinas pedagógicas de prática de ensino, articulando

¹ paulo.santos@ifac.edu.br

² ghemat.contato@gmail.com

conhecimentos matemáticos, didáticos e profissionais em meio às mudanças no currículo, às normativas educacionais e às especificidades regionais. Conclui-se que a constituição desse saber ocorreu de forma historicamente situada, refletindo as transformações nas políticas educacionais e na identidade docente na região amazônica. Reconhece-se, contudo, que o estudo se restringe à análise documental, indicando a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem a compreensão das práticas pedagógicas efetivas e das experiências docentes no período em questão.

Palavras-chave: Matemática para ensinar, Saber profissional, História da educação matemática, Prática de ensino, Currículo.

Abstract

This article analyzes the process of constituting *mathematics for teaching* as an element of teachers' professional knowings in the mathematics teaching degree program at the Federal University of Acre (UFAC) between 1962 and 1992, from the perspective of the history of mathematics education and teacher training. The objective is to understand how the curriculum components related to pedagogical practice contributed to the configuration of this professional knowledge in the local context. The study employs a qualitative approach and documentary analysis of official sources, such as laws, decrees, opinions, and resolutions from the Federal Council of Education (CFE/1962) that guided teacher education during the analyzed period. The source analysis considered theoretical and methodological principles inherent to the field of the history of mathematics education and research on teachers' knowledge. The results indicate a gradual process of institutionalizing *mathematics for teaching* in pedagogical practice courses, articulating mathematical, didactic, and professional knowledge amid curriculum changes, educational regulations, and regional specificities. It is concluded that the constitution of this knowings occurred in a historically situated manner, reflecting transformations in academic policies and teacher identity in the Amazon region. However, it is acknowledged that the study is limited to documentary analysis, highlighting the need for future research to deepen the understanding of effective pedagogical practices and teachers' experiences during the analyzed period.

Keywords: Mathematics for teaching, Professional knowings, History of mathematics education, Teaching practice, Curriculum.

Resumen

Este artículo analiza el proceso de constitución de la *matemática para enseñar* como elemento del conocimiento profesional docente en la licenciatura en Matemáticas de la Universidad Federal del Acre (UFAC) entre 1962 y 1992, desde la perspectiva de la Historia de la Educación Matemática y de la formación docente. El objetivo es comprender cómo los componentes curriculares relacionados con la práctica pedagógica contribuyeron a la configuración de este conocimiento profesional en el contexto local. La investigación adopta un enfoque cualitativo y un análisis documental de fuentes oficiales, como leyes, decretos, dictámenes y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE/1962) que orientaron la formación docente en el período analizado. El análisis de las fuentes consideró principios teórico-metodológicos propios del campo de la Historia de la Educación Matemática y de las investigaciones sobre los saberes docentes. Los resultados indican un proceso gradual de institucionalización de la *matemática para enseñar* en las asignaturas de práctica pedagógica, articulando conocimientos matemáticos, didácticos y profesionales en medio de los cambios curriculares, las normativas educativas y las especificidades regionales. Se concluye que la constitución de este conocimiento se dio de manera históricamente situada, reflejando las transformaciones en las políticas educativas y en la identidad docente en la región amazónica. Se reconoce, no obstante, que el estudio se limita al análisis documental, señalando la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en la comprensión de las prácticas pedagógicas efectivas y las experiencias docentes durante el período analizado.

Palabras clave: Matemática para enseñar, Conocimiento profesional, Historia de la educación matemática, Práctica docente, Currículo.

Résumé

Cet article analyse le processus de constitution des *mathématiques pour enseigner* comme élément du savoir professionnel enseignant dans la Licence de Mathématiques de l'Université Fédérale d'Acre (UFAC), entre 1962 et 1992, sous l'angle de l'Histoire de l'Éducation Mathématique et de la formation des enseignants. L'objectif est de comprendre comment les composantes curriculaires liées à la pratique pédagogique ont contribué à la configuration de ce savoir professionnel dans le contexte local. L'étude adopte une approche qualitative et une analyse documentaire de sources officielles, telles que les lois, décrets, avis du Conseil Fédéral de l'Éducation (CFE/1962) et

résolutions ayant orienté la formation des enseignants au cours de la période analysée. L'analyse des sources a pris en compte les principes théorico-méthodologiques propres au domaine de l'Histoire de l'Éducation Mathématique et aux recherches sur les savoirs des enseignants. Les résultats indiquent un processus progressif d'institutionnalisation des *mathématiques pour enseigner* dans les disciplines de pratique pédagogique, articulant les connaissances mathématiques, didactiques et professionnelles au milieu des changements curriculaires, des réglementations éducatives et des spécificités régionales. Il est conclu que la constitution de ce savoir s'est réalisée de manière historiquement située, reflétant les transformations des politiques éducatives et de l'identité professionnelle dans la région amazonienne. Il est cependant reconnu que l'étude se limite à l'analyse documentaire, soulignant la nécessité de recherches futures permettant de mieux comprendre les pratiques pédagogiques effectives et les expériences des enseignants au cours de la période étudiée.

Mots-clés : Mathématiques pour enseigner, Savoir professionnel, Histoire de l'éducation mathématique, Pratique de l'enseignement, Curriculum.

A constituição da matemática para ensinar como elemento do saber profissional na UFAC (1962–1992): Leis, decretos, pareceres e resoluções

Introdução

A história da formação de professores de matemática no Brasil tem sido marcada por reformas curriculares, disputas entre campos disciplinares e pela busca por uma identidade profissional própria. No caso da Amazônia acreana, esse processo esteve entrelaçado com condições geográficas, políticas e sociais específicas, que impactaram diretamente a constituição do currículo e dos saberes profissionais dos docentes. Entre 1962 e 1992, período central deste estudo, observam-se importantes inflexões provocadas por normativas federais e institucionais.

Em 1962, o Acre foi elevado à condição de estado, e os Pareceres 292/62 e 295/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), introduziram mudanças nos cursos de licenciatura, incluindo o curso de licenciatura em matemática, buscando abandonar o modelo “3+1”. O curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Acre (UFAC) foi criado em 1971, passando por reformulações em 1976 e 1986. Para contextualização histórica mais ampla, também foram considerados documentos nacionais de 1931 a 1975, que regulamentaram a formação docente e influenciaram a constituição das primeiras licenciaturas no Brasil (Pereira, 2022). Essas normativas e reformulações contribuíram diretamente para a organização das disciplinas pedagógicas e para a consolidação da *matemática para ensinar* como elemento do saber profissional docente na UFAC.

Neste estudo, propomos uma análise dos marcos legais – leis, decretos, pareceres e resoluções – que fundamentaram a organização do curso de licenciatura em matemática da UFAC, à luz dos conceitos de *matemática a ensinar* e *matemática para ensinar*, discutidos por Bertini, Morais e Valente (2017) e retomados por Valente (2017, 2020). O recorte temporal principal permite compreender como os componentes curriculares e os marcos normativos nacionais contribuíram para a constituição da *matemática para ensinar* como elemento do saber profissional docente, articulando o campo das ciências da educação ao campo disciplinar da matemática.

O objetivo do estudo é evidenciar como esses marcos legais influenciaram a formação docente, historicamente situada e em constante disputa, reforçando que os saberes docentes são socialmente e historicamente construídos, e que, no caso da *matemática para ensinar*, configuram-se nas interações e disputas por legitimidade nos espaços formativos universitários e escolares.

Importa destacar que a análise não incide sobre a prática pedagógica dos professores nem sobre os conteúdos específicos das rubricas³ de prática de ensino, já amplamente abordadas em trabalhos anteriores (Pereira, 2023, 2025). O foco reside nos documentos oficiais e em como estes mobilizam concepções de ensino e de formação docente que se articulam com o saber matemático necessário à docência, contribuindo para o campo da história da educação matemática.

O artigo está organizado em três seções principais. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre a constituição da *matemática para ensinar* como elemento do saber profissional docente, mobilizando contribuições dos estudos sobre formação docente e saberes profissionais. Em seguida, na seção dedicada aos caminhos metodológicos, descrevem-se os procedimentos adotados para a seleção, categorização e análise dos documentos normativos e institucionais. Por fim, a seção de análise documental discute os resultados da investigação, com ênfase nas reformas curriculares, nas disputas em torno dos saberes que compõem a formação docente e nas especificidades do caso da UFAC. Dessa forma, busca-se demonstrar como os marcos legais e institucionais contribuíram para a constituição da *matemática para ensinar* como parte de um campo formativo próprio à docência em matemática.

Referencial teórico

O debate sobre os saberes necessários à docência em matemática tem se tornado central nos estudos sobre a formação de professores. Entre esses saberes, destaca-se o conceito de *matemática para ensinar*, entendido como um elemento específico do saber profissional docente. Essa concepção vem sendo desenvolvida por diferentes grupos de pesquisa, como a *Equipe de Recherche en Histoire et Sciences de l'Éducation* (ERHISE – Equipe de Pesquisa em História e Ciências da Educação) da Universidade de Genebra e o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática de São Paulo (GHEMAT-SP).

A formação matemática do futuro professor busca proporcionar o domínio do campo conceitual da matemática historicamente produzida, garantindo que ele tenha condições de mobilizar esse conhecimento na prática docente (Fiorentini, 2008).

Complementando essa visão, Tardif (2014) amplia a compreensão dos saberes docentes ao destacar sua natureza plural, construída nas práticas e atravessada pelas relações entre saber acadêmico, saber curricular e saber experiencial. Essas reflexões

³ Termo utilizado nos documentos oficiais da época para se referir às disciplinas ou componentes curriculares de um curso, indicando seu conteúdo e carga horária.

abriram espaço para investigações mais específicas na educação matemática, reconhecendo que o ensino da matemática exige um tipo particular de saber profissional.

A matemática para ensinar não é simplesmente um conjunto de conteúdos escolares a serem transmitidos, mas um saber que emerge da intersecção entre os campos da matemática e da educação, sendo produzido historicamente nas práticas de formação e nas dinâmicas institucionais de ensino (Bertini, Moraes, & Valente, 2017, p. 26).

Essa concepção implica reconhecer que há uma especificidade no saber matemático do professor, distinta daquela exigida ao matemático de formação pura. Trata-se de um saber situado, voltado à prática pedagógica e ao ensino de um conteúdo que, embora matemático, deve ser mobilizado didaticamente com vistas à aprendizagem de sujeitos concretos em contextos escolares diversos.

O saber profissional, conforme afirmam Hofstetter e Schneuwly (2017), não é meramente técnico, mas um saber de referência, fundado na articulação entre ciência, prática e política educacional. Tal saber é historicamente construído e institucionalmente regulado, sendo, portanto, permeado pelas políticas curriculares e pelas legislações que normatizam a formação docente.

No caso da formação de professores de matemática, esse saber adquire contornos próprios na medida em que precisa integrar o conhecimento da matemática escolar, a didática específica e os fundamentos pedagógicos gerais. Por isso, o conceito de *matemática para ensinar* tem se consolidado como uma categoria analítica potente para compreender a constituição histórica do currículo formativo dos professores. Nesse sentido, articulam-se matemáticas de duas naturezas: a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*.

A primeira, derivada originalmente do campo disciplinar matemático, mas sujeita às finalidades da escola, passa por processos complexos até constituir-se como objeto de ensino, organizada na forma de matérias ou disciplinas escolares. A matemática para ensinar se caracteriza como um saber que se objetiva, em cada tempo, por meio de dinâmicas e processos ligados ao saber sobre a matemática a ensinar, sobre o aluno e seu desenvolvimento, sobre as maneiras de aprender matemática, sobre as práticas do ensino de matemática, sobre a instituição que define o campo de atividade profissional do professor que ensina matemática, por meio de planos de ensino, referências oficiais para o curso de matemática e finalidades impostas pelo Estado para tal rubrica escolar, entre outros elementos (Valente, 2020, pp. 203-204).

Ao distinguir entre a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*, buscamos compreender os movimentos de constituição de um saber profissional

Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v. 28, p. 01-24, 2026, e72518

próprio da docência em matemática, que se configura nas fronteiras entre os campos disciplinares e nas políticas de formação docente, conforme já discutido por Pereira (2022).

Este referencial teórico possibilita, portanto, investigar como os documentos legais analisados, ao normatizarem a estrutura da formação docente, incidiram na consolidação – ou na ausência – de um campo de saber voltado à prática pedagógica da matemática, contribuindo para delinear os contornos da *matemática para ensinar*, configurando o saber profissional docente.

As relações existentes entre a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar* estão presentes tanto na formação quanto na escola. Suas definições ora se aproximam e, em outros momentos, parecem se distanciar, revelando uma relação histórica entre a formação e o ensino.

Nesse sentido, pensar na formação de professores é pensar também no ensino.

Ao considerar importante a análise das relações mantidas ao longo do tempo entre a matemática da formação de professores e a matemática do ensino, os estudos têm destacado que tal empreitada leva à compreensão dos movimentos profissionalizante da docência. Ou seja, elaborar análises relativas aos saberes presentes no ensino tendo em vista saberes mobilizados na formação de professores conduz a discussão ao saber da profissão docente, em específico, da matemática como o saber profissional dos professores que ensinam matemática (Valente, 2020, p. 203).

Valente (2020) aponta que o movimento de profissionalização da docência em matemática decorre de uma relação de interdependência entre a matemática da formação e a matemática do ensino, na qual os saberes construídos na licenciatura influenciam as práticas escolares e, simultaneamente, as demandas do ensino orientam a formação acadêmica. Nesse processo, em determinados momentos históricos, o saber docente se consolidou sobretudo no espaço da docência, mais precisamente na articulação entre a *matemática a ensinar* e a *matemática para ensinar*, que passam a se configurar como dimensões do saber profissional do professor de matemática na licenciatura (Pereira, 2022).

Percurso metodológico

Esta investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, orientada pelos pressupostos da história da educação matemática e pelas contribuições teóricas sobre os saberes profissionais docentes, especialmente a categoria *matemática para ensinar* (Bertini, Moraes, & Valente, 2017).

O estudo concentra-se na análise documental de fontes normativas primárias que regulamentaram a formação de professores no Brasil, com ênfase nas implicações para a organização curricular do curso de licenciatura em matemática da UFAC. O recorte temporal principal compreende o período de 1962 a 1992, marcado por três momentos significativos: o primeiro, em 1962, com os Pareceres 292/62 e 295/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), que introduziram mudanças relevantes nos cursos de licenciatura em todo o país ao abandonar o modelo “3+1”; o segundo, em 1971, com a criação da licenciatura em matemática na Universidade Federal do Acre (UFAC), já no contexto em que o território foi elevado à condição de estado; e o terceiro, com as reformulações curriculares de 1976 e 1986, que impactaram diretamente a organização do curso de matemática na UFAC. Para uma contextualização histórica mais ampla, também foram consideradas normativas nacionais editadas entre 1931 e 1975, período que abrange a promulgação dos primeiros decretos federais sobre formação docente e contribuiu para o reconhecimento dos primeiros cursos de licenciatura na instituição. Essa delimitação temporal evidencia como os marcos legais e institucionais influenciaram a constituição da *matemática para ensinar* como elemento do saber profissional docente.

A seleção das fontes seguiu três critérios: (1) pertinência ao recorte investigado; (2) relação direta com a formação de professores de matemática; e (3) potencial de evidenciar diretrizes curriculares e concepções pedagógicas associadas à constituição do saber docente. Foram analisados leis, decretos, pareceres, resoluções e indicações emitidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Ministério da Educação (MEC), bem como documentos internos da UFAC (planos de curso, ementas e projetos pedagógicos).

A análise documental apoiou-se em categorias derivadas do referencial teórico da pesquisa, especialmente os conceitos de *matemática para ensinar* e saber profissional. Tais categorias foram mobilizadas para identificar indícios de articulação entre os conhecimentos matemáticos, pedagógicos e institucionais que conformam a docência no campo da matemática.

Análise documental

A leitura das fontes revelou um processo gradual de institucionalização de um saber profissional docente no campo da matemática, impulsionado por reformas educacionais e normativas federais. Foram considerados documentos legais e normativos produzidos entre 1931 e 1975, período que vai dos primeiros decretos

voltados à formação docente no Brasil ao reconhecimento oficial do primeiro curso de licenciatura da UFAC.

Esses documentos, leis, decretos, pareceres, resoluções e indicações do Conselho Federal de Educação (CFE), incidiram diretamente sobre a organização curricular da licenciatura em matemática e, posteriormente, da licenciatura em ciências com habilitação em matemática. A sistematização dessas normativas é apresentada na Tabela 1, organizada em ordem cronológica, com ênfase nas diretrizes curriculares, na regulamentação da formação pedagógica e na consolidação da matemática voltada ao ensino escolar como componente do saber profissional docente.

Essa etapa de análise histórica antecede o recorte principal da pesquisa, compreendido entre 1962 e 1992, delimitado pelas três reformulações curriculares do curso de licenciatura em matemática da UFAC. A leitura integrada desses períodos permite compreender as continuidades e rupturas no processo de institucionalização da *matemática para ensinar* no contexto amazônico acreano.

Tabela 1

Linha do tempo dos documentos legais e normativos sobre a formação docente em matemática (1931–1975). (Pereira, 2022, pp.112, 118-119, 122 e 130)

Ano	Documento	Data	Contribuição e/ou Conteúdo Central
1931	Decreto nº 19.852/1931 (MESP, Francisco Campos)	11 de abril de 1931	Cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Define a formação superior voltada ao magistério e à especialização docente.
1937	Lei nº 452/1937 (Governo Vargas)	5 de julho de 1937	Cria a Universidade do Brasil. Prevê a formação de professores como finalidade essencial da universidade.
1939	Decreto-Lei nº 1.190/1939	4 de abril de 1939	Regulamenta a Faculdade Nacional de Filosofia. Define cursos e seções para formação de professores, inclusive matemática.
1961	Lei nº 4.024/1961 – LDB	20 de dezembro de 1961	Institui a primeira LDBEN. Cria o Conselho Federal de Educação e estabelece normas para os cursos de formação docente.
1962	Parecer nº 292/1962 (CFE)	14 de novembro de 1962	Determina a obrigatoriedade de matérias pedagógicas nos cursos de licenciatura.
1962	Resolução s/nº do CFE	14 de novembro de 1962	Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de matemática.

1962	Parecer nº 295/1962 (CFE)	14 de novembro de 1962	Estabelece o currículo mínimo da licenciatura em matemática, com ênfase na articulação entre conteúdos escolares e conhecimentos matemáticos teóricos. Inclui a disciplina Fundamentos de Matemática Elementar, voltada à revisão crítica dos temas ensinados nos ginásios e colégios.
1966	Decreto nº 53/1966	18 de novembro de 1966	Antecipação da reforma universitária; define unidades de formação de professores e especialistas em educação.
1968	Lei nº 5.540/1968	28 de novembro de 1968	Reforma universitária. Dá ao CFE poder para fixar currículos e duração dos cursos superiores.
1969	Parecer nº 672/1969 (CFE)	4 de setembro de 1969	Define o conteúdo e a carga horária para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura.
1969	Resolução nº 9/1969 (CFE)	10 de outubro de 1969	Regulamenta os mínimos obrigatórios para a Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura.
1973	Indicação nº 22/1973 (CFE)	08/02/1973	Define princípios e normas gerais para a formação do magistério nas licenciaturas.
1973	Indicação nº 23/1973 (CFE)	08/02/1973	Estabelece as áreas de formação nas licenciaturas de educação geral.
1974	Parecer nº 1687/1974 (CFE)	07/06/1974	Regulamenta o curso de licenciatura em ciências. Reitera a importância da formação pedagógica e define habilitações, inclusive em matemática.
1974	Resolução nº 30/1974 (CFE)	11/07/1974	Organiza o currículo da licenciatura em ciências. Estabelece habilitações para o 2º grau, como matemática.
1974	Parecer nº 2794/1974 (CFE)	2 de setembro de 1974	Reconhece oficialmente o curso de licenciatura em matemática da UFAC.
1974	Indicação nº 51/1974 (CFE)	05/12/1974	Determina a obrigatoriedade da implementação progressiva da licenciatura em ciências.
1974	Parecer nº 4080/1974 (CFE)	05/12/1974	Ratifica a obrigatoriedade e substitui a licenciatura plena por habilitações específicas no 2º grau.
1975	Parecer nº 148/1975 (CFE)	22 de janeiro de 1975	Complementa o processo de reconhecimento do curso da UFAC.
1975	Parecer nº 1050/1975 (CFE)	8 de abril de 1975	Consolida o reconhecimento institucional do curso de matemática da UFAC.

A Tabela 1 apresenta uma linha do tempo com os principais documentos legais e normativos que incidiram sobre a formação de professores de matemática no Brasil entre 1931 e 1975. Essa sistematização evidencia o percurso de construção de um campo normativo e institucional voltado à docência, especialmente no que tange à organização curricular dos cursos de licenciatura em matemática e em ciências com habilitação em matemática.

A diversidade dos documentos, entre decretos, pareceres, resoluções e indicações, revela o esforço do Estado em normatizar tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os formatos exigidos para o exercício da docência no ensino secundário. A análise desse conjunto documental permite identificar a transição de um modelo de formação bacharelesco, centrado nos conteúdos disciplinares e na separação entre saberes específicos e pedagógicos, para uma formação mais integrada, articulando conhecimentos matemáticos, didáticos e profissionais, voltada para a preparação efetiva de professores para a educação básica.

Esse movimento torna-se especialmente evidente a partir dos pareceres e resoluções emitidos nas décadas de 1960 e 1970, que introduzem a obrigatoriedade de disciplinas pedagógicas, práticas de ensino e fundamentos da matemática escolar como componentes estruturantes da formação docente. Essa inflexão pode ser observada nos documentos institucionais da UFAC, que incorporaram, revelaram disputas e ressignificaram essas orientações em seus planejamentos acadêmicos.

Cabe destacar, entretanto, que a preocupação com a formação pedagógica já possuía antecedentes. Um exemplo é o currículo do curso de matemática regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, estruturado com base em um modelo bacharelesco, fortemente voltado à formação científica e disciplinar. Nesse modelo, conhecido como “3+1”, os três primeiros anos eram dedicados exclusivamente aos conteúdos disciplinares, e apenas no último ano ingressavam os conhecimentos pedagógicos. Esse arranjo possivelmente deixava o professor em formação inicial sem acesso aos conhecimentos essenciais para o exercício docente e para a aproximação com seu campo de trabalho — a escola. Tal situação evidencia o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade escolar.

Como mostra a Tabela 2, o currículo era composto majoritariamente por disciplinas de alto teor técnico, como Análise Matemática, Álgebra, Geometria Superior e Física Matemática. Os conteúdos pedagógicos, quando presentes, apareciam apenas

ao final do curso, como um complemento à formação específica, reforçando sua marginalidade no processo formativo.

Tabela 2

Estrutura curricular do curso de matemática, conforme Decreto-Lei nº 1.190/1939. (Pereira, 2022, p. 115)

CICLO		
1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Análise Matemática	Análise Matemática	Análise Superior
Geometria Analítica e Projetiva	Geometria Descritiva e Complementos de Geometria	Geometria Superior
Física Geral e Experimental	Mecânica Racional	Física Matemática
-----	Física Geral e Experimental	Mecânica Celeste

Essa disposição curricular reforça o predomínio de uma lógica formativa centrada na *matemática a ensinar*, a esse tempo caracterizada como conteúdos matemáticos, típica do ensino superior, e distante das práticas e saberes voltados à docência. No entanto, a década de 1960 marca uma inflexão importante, quando o Conselho Federal de Educação passa a reconhecer a necessidade de integrar à formação docente componentes voltados ao ensino escolar.

Os Pareceres nº 292 e nº 295, ambos de 1962, do CFE, constituíram documentos fundantes⁴ para a inclusão das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. O Parecer nº 292/1962 estabeleceu a obrigatoriedade dessas disciplinas como parte integrante da formação docente, reconhecendo que o conhecimento didático-pedagógico não poderia estar dissociado da formação específica. Já o Parecer nº 295/1962, ao fixar o currículo mínimo para a licenciatura em matemática, expressou preocupação explícita com a formação voltada ao exercício profissional no ensino secundário. A criação da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar representou uma mudança importante, ao propor a aproximação entre os conteúdos matemáticos escolares e os saberes acadêmicos. A própria formulação do parecer evidencia essa articulação, que dialoga diretamente com a perspectiva da *matemática para ensinar*, ao defender a incorporação de saberes voltados ao ensino escolar como parte constitutiva da identidade profissional docente.

⁴ Documentos fundantes: normas ou pareceres que estabelecem diretrizes essenciais para a organização curricular e a estruturação da formação docente, servindo como referência normativa e histórica para a consolidação de práticas e saberes profissionais.

Incluimos os 'Fundamentos de Matemática Elementar' numa análise e revisão dos assuntos lecionados nos cursos de Matemática dos ginásios e dos colégios não só tendo em vista dar aos licenciandos um conhecimento mais aprofundado desses assuntos como ainda para procurar enquadrá-los no conjunto das teorias matemáticas estudadas pelo aluno [...] (Brasil, 1962, s.p.)

Esse movimento de aproximação entre a matemática acadêmica e a matemática escolar tornou-se particularmente visível durante o processo de reconhecimento institucional do curso de licenciatura em matemática da UFAC, nos anos de 1974 e 1975. Pareceres sucessivos, como o nº 1687/1974, exigiram a inclusão de disciplinas pedagógicas, práticas de ensino e fundamentos da matemática escolar no currículo. No entanto, apesar dessas exigências, ainda se observava a predominância de componentes voltados à matemática acadêmica — centrados em conteúdos universitários — em detrimento da *matemática para ensinar*, orientada à prática docente na escola.

As rubricas descritas nos documentos curriculares da época evidenciam que as disciplinas continuavam fortemente baseadas em conteúdos formais e abstrações matemáticas de nível superior, distantes das realidades do ensino básico. Esse cenário, conforme analisado por Valente (2020) e Hofstetter e Schneuwly (2017), explicita a tensão constitutiva da formação docente: a disputa entre campos disciplinares e a regulação institucional dos saberes que compõem a docência. No caso da UFAC, o avanço na institucionalização da *matemática para ensinar* ocorreu de forma progressiva, acompanhando as normativas nacionais, mas também respondendo às demandas regionais por professores capazes de atuar em contextos escolares diversos e desiguais.

Figura 1

Ementa da disciplina Fundamentos da Matemática Elementar – UFAC (1971). Documento original cedido pela UFAC.⁵

Fundamentos da Matemática Elementar	60 horas	04
Teoria dos números. Sistemas de números. Introdução à lógica e cálculo proposicional.		

Entre 1971 e 1986, observa-se que a ementa mantém seu enfoque teórico e conteudista, mais próximo ao ensino superior, não incorporando integralmente a orientação do Parecer nº 295/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), que

⁵ Esse documento encontra-se também reproduzido em Pereira (2022, p. 186).

propunha conteúdos voltados ao ensino secundário⁶. Embora o modelo formal “3+1” tenha sido oficialmente substituído a partir do Parecer nº 292/1962, que incorporou disciplinas pedagógicas desde os primeiros períodos, a prática do curso, normatizada por suas diretrizes, ainda refletia a predominância do rigor da matemática superior, evidenciando a persistência de um enfoque bacharelesco na formação docente.

Figura 2

*Ementa da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar – UFAC (1986). Documento original cedido pela UFAC.*⁷

	Universidade Federal do Acre			Data: 21/06/2022 Hora: 17:17	
11.02.01.99.06 Currículo Cursos (por versão)					
Curso.: 04 - Licenciatura em Matemática					
Versão: 1986/1		Situação do Currículo: Ativa Anterior			
Estrutura: Disciplinas Obrigatórias		Período	C.H.		
ME260	Fundamentos da Matemática Elementar	8	4	60	Obrigatória
		Teórica			60
Ementa.:					
Teoria dos números. Sistemas dos números. Introdução à lógica e cálculo proporcional.					

Por meio da análise comparativa de Valente (2018), a ementa revela a persistência de um enfoque conteudista ao longo do tempo. A versão de 1971, embora posterior ao Parecer nº 295/1962 do CFE, que propunha uma disciplina voltada à revisão crítica dos conteúdos escolares, ainda se alinha à tradição teórica e conteudista da matemática acadêmica. Em vez de abordar conhecimentos estruturados para o ensino secundário, como recomendava o parecer, a ementa da Figura 1 apresenta tópicos de natureza abstrata, mais próximos ao ensino superior. A Figura 2, referente à versão de 1986, mantém essencialmente o enfoque, evidenciando a persistência de uma tradição bacharelesca e o distanciamento entre a orientação normativa do CFE e sua implementação efetiva nas instituições.

Essa discrepância evidencia os limites da regulação normativa frente às práticas institucionais e às disputas de campos na formação docente. O movimento de transição em direção à constituição da *matemática para ensinar* como campo de saber articulado à prática docente não se manifesta nas disciplinas teóricas, mas ganha corpo com a introdução das disciplinas de caráter pedagógico do campo das ciências da educação, instituídas pelo Parecer nº 292/1962 do CFE. Esse conjunto incluía as disciplinas de práticas de ensino, que configuravam estágios supervisionados em escolas da

⁶ No período analisado, “ensino secundário” referia-se à etapa de educação formal correspondente ao atual ensino médio, conforme a legislação educacional brasileira vigente à época.

⁷ Esse documento encontra-se também reproduzido em Pereira (2022, p. 124).

comunidade, além de outras disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica do futuro professor.

A introdução dessas disciplinas pedagógicas nos currículos da UFAC, a partir de 1971, marca o início da busca de articulação entre teoria e prática. As rubricas das disciplinas Prática de Ensino III e IV registram atividades desenvolvidas em escolas da comunidade, voltadas tanto ao ensino de 1º quanto de 2º graus. Ainda que em estágio inicial, tais componentes sinalizam uma tentativa institucional de ampliar o espaço para a profissionalização docente no curso de licenciatura em matemática, incorporando progressivamente a dimensão prática e didática ao currículo formativo.

Figura 3

Disciplinas de Prática de Ensino III e Prática de Ensino IV – UFAC (1971). Documento original cedido pela UFAC.⁸

Ciclo Profissional — 7.º Período	
IE-111 — Álgebra Linear II — 6-0-4.	
FE-120 — Didática Geral — 4-0-2.	
FE-106 — Psicologia da Educação — 4-0-2.	
FE-132 — Prática de Ensino — 2-2-0.	
IE-107 — Cálculo Numérico — 6-0-4.	
Total: 360 horas	
Ciclo Profissional — 8.º Período	
FE-116 — Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1.º e 2.º Graus — 4-0-4.	
FE-132 — Prática de Ensino — 2-2-4.	
Total: 120 horas.	
5 — Quanto aos docentes indicados anteriormente, e não aceitos, a mantenedora procedeu ao aditamento de documentação esclarecedora que, devidamente examinada, levou às seguintes conclusões:	
Jaíne Maria da Silva Queiroz — Psicologia Geral I e II — Didática Geral I e II, e Prática de Ensino — Títulos insuficientes.	

Esse arranjo indica que, ainda que sob forte influência do modelo legal, a UFAC começa a incorporar experiências práticas supervisionadas, permitindo ao licenciando vivenciar situações reais de ensino. A presença das rubricas, referentes às disciplinas, representa um avanço importante na direção da profissionalização da docência e na materialização da *matemática para ensinar*. Tal movimento também é destacado por Pereira (2022, p. 128), ao analisar o Parecer nº 148/1975/CFE, que reforçava a inserção de práticas pedagógicas no processo formativo.

Outro marco relevante está na criação da licenciatura curta com habilitação em matemática, instituída pela Resolução nº 30/1974/CFE e pelo Parecer nº 1687/1974/CFE. Embora configurada como uma resposta emergencial à carência de

⁸ Esse documento encontra-se também reproduzido em Pereira (2022, p. 128).

professores, essa modalidade preservou os três pilares da formação docente: conteúdos específicos, fundamentos pedagógicos e prática de ensino.

Art. 1º O curso de licenciatura em Ciências terá por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor científico.

Art. 2º O curso de Ciências será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.

Parágrafo único. A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Ciências e a licenciatura plena, além dessa habilitação, conduzirá a habilitações específicas em Matemática, Física, Química e Biologia, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas pelo Conselho Federal de Educação ou, mediante aprovação deste, pelas instituições de ensino superior (Brasil, 1974, pp. 110 e 111).

A primeira parte da Resolução explicita a organização estrutural da licenciatura curta com habilitação em matemática, delineando objetivos formativos, duração prevista e justificativa institucional. Trata-se de uma resposta normativa à carência de professores habilitados para o ensino de ciências e matemática no então denominado 1º e 2º graus. Ao instituir um curso emergencial com carga horária reduzida, o Conselho Federal de Educação buscava compatibilizar a urgência da demanda social com os parâmetros mínimos de formação exigidos para o exercício docente.

A Resolução também determina a inclusão da,

3. Instrumentação para o ensino⁹.

§ 2º Além das matérias de conteúdo previstas no parágrafo anterior, será obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução deste Conselho que disciplina o assunto.

§ 3º A formação pedagógica, no que terá de específico para o curso, deverá apoiar-se na instrumentação para o ensino prescrita no item 3 do parágrafo anterior. [...]

[...] Art. 6º O curso de Ciências terá a seguinte duração mínima:

a) na modalidade de licenciatura de 1º grau, 1.800 (mil e oitocentas) horas a serem integralizadas em tempo total variável de dois a quatro anos letivos;

b) na modalidade de licenciatura plena, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas a serem integralizadas em tempo total variável de três a sete anos letivos, com termo médio de quatro anos (Brasil, 1974, pp. 112 e 113)¹⁰.

Dessa forma, a Resolução nº 30/1974 evidencia que a licenciatura curta não se limitava à prescrição de conteúdos científicos, mas buscava articular conteúdos

⁹ Esse documento encontra-se também reproduzido em Pereira (2022, p. 134).

¹⁰ A citação deste documento oficial encontra-se de maneira integral na tese de Pereira (2022, p. 134), disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/245254>

específicos, fundamentos pedagógicos e práticas de ensino, garantindo uma formação docente mínima, estruturada e coerente, mesmo em um cenário emergencial de escassez de profissionais qualificados. A normativa procurou equilibrar agilidade, legitimidade institucional e qualidade formativa, oferecendo parâmetros claros para a organização do curso e a formação dos futuros professores de ciências e matemática.

Essa diretriz é reforçada pelos parágrafos 2º e 3º do Parecer nº 1687/1974/CFE, que estabelecem a obrigatoriedade de uma formação pedagógica “específica e correspondente” ao curso de licenciatura. Nessa perspectiva, a formação pedagógica emergiria dos saberes para ensinar, oriundos do campo das ciências da educação, devendo ser incorporada à trajetória dos futuros professores como componente estruturante da docência.

Entretanto, o detalhamento curricular apresentado a seguir na Figura 6 — também extraído do referido parecer — revela uma predominância quase exclusiva de disciplinas voltadas aos conteúdos matemáticos específicos, com forte ênfase em vertentes da matemática universitária. Constam no programa componentes como Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra, Análise Matemática, Geometria e Matemática Aplicada, representativos de uma formação técnico-teórica centrada na *matemática a ensinar* que, como se disse anteriormente, compunha-se a esse tempo, de conteúdos matemáticos, voltada ao ensino disciplinar da matemática (Bertini, Morais, & Valente, 2017).

Parecer¹¹ nº 1687/1974/CFE – Conteúdo programático da Habilitação em Matemática – Licenciatura Curta (UFAC, 1974):

1. Habilitação em Matemática:

- 1.1 – Cálculo Diferencial e Integral – Em prosseguimento ao estudo iniciado na Parte Comum, abrangendo derivada e integrais de funções de diversas variáveis. Devem fixar-se os conceitos básicos simultaneamente à apresentação das técnicas imprescindíveis à sua aplicação. Uma apresentação rigorosa e dedutiva dos assuntos focalizados será feita na Análise Matemática.
- 1.2 – Álgebra – incluindo Álgebra Linear e Estruturas Algébricas (grupos, anéis e corpos). Importa considerar as inúmeras aplicações que a primeira, pela via da teoria das matrizes e da programação linear, vem encontrando na Economia, na Sociologia, nas Ciências Agrárias e na Engenharia.
- 1.3 – Análise Matemática – Compreendendo os principais tópicos tratados no Cálculo Diferencial e Integral, agora com maior rigor. A matemática servirá para fornecer base teórica ao Cálculo estudado anteriormente com sentido mais prático.
- 1.4 – Geometria – Consistindo numa revisão de geometria elementar, de um ponto de vista avançado, com um modelo axiomático (v. g. : Hilbert). O estudo terá um sentido histórico, crítico e filosófico, dando-se ênfase à

¹¹ Esse documento encontra-se também reproduzido em Pereira (2022, p. 135).

importância da matemática, e da Matemática em geral, na cultura do mundo ocidental.

- 1.5– Matemática Aplicada – Comportando o estudo das equações diferenciais, com integração de disciplinas matemáticas para análise de problemas do mundo real. É desejável que se focalizem temas da Física, da Biologia e de outros campos com a matemática para resolvê-los. Isto ensejará a abordagem funcional da álgebra das matrizes, das séries de Fourier, das transformadas de Laplace e de Fourier, das equações diferenciais ordinárias e parciais. Também nesta matéria incluem-se os tópicos de Matemática Finita, que geralmente se iniciam com análise combinatória e conduzem ao estudo de probabilidades (teoria dos conjuntos, permutações e combinações de funções discretas, primeiras noções de “grafos”, redes e álgebra de Boole); o que não impede a sua apresentação individualizada nos currículos plenos, conforme o plano de cada instituição (Brasil, 1974, pp. 222 e 223).

Esse recorte também é analisado por Pereira (2022), ao destacar o descompasso entre o discurso normativo, tanto da Resolução nº 30/1974/CFE quanto do Parecer nº 1687/1974/CFE, que sinalizam a importância da formação pedagógica. e sua efetiva tradução curricular. Embora o curso de licenciatura curta com habilitação em matemática incluísse disciplinas voltadas ao campo das ciências da educação, a estrutura curricular permanecia fortemente centrada em conteúdos de matemática superior, mais adequados à formação universitária do que ao trabalho docente no ensino médio. A ausência de componentes voltados de forma consistente à didática e à pedagogia da matemática, que Valente (2020) denomina *matemática para ensinar*, em termos do saber profissional da docência, comprometia a sistematização desses elementos na formação docente.

Apesar de disciplinas como Matemática Aplicada proporem certa interdisciplinaridade ao articular matemática, física e biologia, ainda privilegiavam conteúdos científicos com pouca relação direta com a prática docente na educação básica, o que evidencia a persistência de uma racionalidade acadêmica na formação docente, dificultando a consolidação da *matemática para ensinar* como elemento estruturante do saber profissional.

A seguir, apresentam-se as ementas das disciplinas de prática de ensino no curso de licenciatura em matemática da UFAC, organizadas na Tabela 3. Essa sistematização permite visualizar a evolução das atividades pedagógicas e a tentativa institucional de aproximar a formação teórica da experiência prática em sala de aula.

Tabela 3

Ementas das disciplinas de prática de ensino – UFAC (1971, 1976, 1986). (Pereira, 2022, p.139)

CURSO	DISCIPLINA	EMENTA	C/H	CRÉDITO
Licenciatura em Matemática (1971)	PRÁTICA DE ENSINO III ¹²	Pré-requisito – Ed. 320. A Prática de Ensino será desenvolvida através de atividades voltadas para o ensino de 1º grau, em escolas da comunidade.	60	04
	PRÁTICA DE ENSINO IV	Pré – requisito – Ed. 320 e Ed. 420 A Prática de Ensino será desenvolvida através de atividades voltadas para o ensino de 2º grau, em escolas da comunidade.	60	04
Licenciatura em Ciências/Habilitação em Matemática (1976)	PRÁTICA DE ENSINO I e II	Filosofia, planejamento e execução do plano de curso, unidade, plano de aula. O professorando desenvolverá atividades de docência em escolas de 1º e 2º graus, desenvolvendo, participando e dirigindo classes de alunos.	120	04
Licenciatura em Matemática (1986)	PRÁTICA DE ENSINO VIII	A Prática de Ensino será desenvolvida através de atividades de observação, participação e aplicação do conhecimento específico do aluno, no ensino do 1º e 2º graus em escolas da comunidade.	120 ¹³	04

A comparação entre as versões de 1971, 1976 e 1986 revela uma transformação qualitativa na abordagem da prática de ensino. Observa-se a passagem de uma organização centrada em conteúdos e avaliações para uma orientação mais voltada à realidade escolar e à profissionalização docente. Nesse movimento, as disciplinas de prática de ensino incorporam atividades em escolas da comunidade, em consonância com o Parecer nº 292/1962/CFE, permitindo aos licenciandos vivenciar situações reais de docência.

Em 1986, nota-se a consolidação da prática de ensino como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática pedagógica, envolvendo observação escolar e intervenção didática. Esse avanço sinaliza a institucionalização e o fortalecimento *da matemática para ensinar* como dimensão constitutiva do saber profissional docente.

¹² A Rubrica Prática de Ensino III corresponde à versão de 1971 do curso de licenciatura em matemática da UFAC. As rubricas I e II foram incluídas na versão de 1976, voltadas, respectivamente, ao ensino de 1º e 2º graus na licenciatura curta em ciências com habilitação em matemática. A rubrica VIII refere-se à versão de 1986. Observa-se que a sequência numérica das rubricas não segue uma ordem cronológica estrita e que, na versão de 1971, a nomenclatura III e IV foi adotada para o curso de licenciatura em matemática, sem que houvesse correspondência direta com a numeração posterior das versões.

¹³ 30h eram compostas de parte teórica e 90h equivalentes ao estágio supervisionado para desempenharem nas escolas.

Figura 5

Ementa¹⁴ da disciplina de Prática de Ensino VIII – UFAC (1986). Documento original cedido pela UFAC.

		Universidade Federal do Acre				Data: 21/06/2022 Hora: 17:17	
11.02.01.99.06 Currículo Cursos (por versão)							
Curso.: 04 - Licenciatura em Matemática							
Versão: 1986/1			Situação do Currículo: Ativa Anterior				
Estrutura: Disciplinas Obrigatórias							
Código	Nome da Disciplina	Período	Créditos	C.H.	Tipo Disciplina	Situação	
		Ideal		Total			
		Tipo de Aula		Carga Horária			
ED167	Prática de Ensino VIII	8	4	120	Obrigatória		
		Estágio				90	
		Teórica				30	
Ementa.:							
A prática de ensino será desenvolvida através de atividades de observação, participação e aplicação do conhecimento específico do aluno, no ensino do 1º e 2º graus em escolas da comunidade.							

As figuras apresentadas neste texto, a partir da Tabela 1, que organiza a linha do tempo dos documentos oficiais e normativos sobre a formação docente em matemática (1931–1975) (Pereira, 2022, pp.112, 118-119, 122, 130), complementam essa análise ao destacar alguns desses documentos. Elas possibilitam compreender como os dispositivos normativos federais foram materializados nos documentos institucionais da UFAC ao longo das décadas. A triangulação entre pareceres, resoluções, rubricas e ementas evidencia um processo de construção curricular que, embora marcado por tensões entre campos disciplinares, avançou na consolidação de um saber profissional docente ancorado na *matemática para ensinar*. Essa trajetória não foi linear, mas revelou-se sensível tanto às imposições legais quanto às demandas da formação de professores na Amazônia Ocidental.

Considerações finais

A análise dos documentos normativos que orientaram a formação de professores entre 1962 e 1992 permitiu evidenciar a constituição progressiva de um campo de saber voltado à docência em matemática, no qual a *matemática para ensinar* se delineia como um elemento constitutivo do saber profissional docente. Tal construção não se deu de forma linear, mas resultou de processos históricos marcados por disputas epistemológicas, reconfigurações curriculares e embates entre diferentes projetos formativos.

¹⁴ Esse documento encontra-se também reproduzido em Pereira (2022, p. 150).
Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v. 28, p. 01-24, 2026, e72518

No caso específico da UFAC, observou-se a incorporação gradual das diretrizes nacionais aos currículos da licenciatura em matemática, o que implicou não apenas mudanças formais, mas também tensões entre o modelo bacharelesco tradicional e a proposta de formação docente voltada à educação básica. As disciplinas voltadas à prática de ensino, aos fundamentos da matemática escolar e à articulação entre saberes pedagógicos e específicos passaram a ocupar um lugar mais central na organização curricular, embora nem sempre de maneira homogênea ou isenta de resistências.

Ao mesmo tempo, o contexto regional amazônico exigiu a resignificação dessas normativas, revelando um processo formativo historicamente situado, permeado por condicionantes institucionais, culturais e sociais. A formação de professores na UFAC não pode, portanto, ser entendida apenas como aplicação de diretrizes nacionais, mas como construção local de um projeto pedagógico sensível às demandas educacionais da região e às condições materiais de oferta dos cursos.

Conclui-se que a *matemática para ensinar* não deve ser compreendida como um conjunto estanque de conteúdos didáticos, mas como um saber complexo, construído nas interações entre políticas públicas, exigências institucionais, práticas formativas e necessidades locais. Essa perspectiva permite ampliar a compreensão sobre a constituição da profissionalidade docente em matemática, destacando a importância dos marcos legais e das disputas curriculares na consolidação de um saber docente historicamente construído e socialmente situado. Ao iluminar o caso da UFAC, este estudo contribui, acreditamos, para o entendimento mais amplo das dinâmicas que configuram a formação de professores em contextos periféricos, como a Amazônia, e reafirma a centralidade da docência na luta por uma educação matemática mais comprometida com a realidade social e cultural de seus sujeitos.

Referências

- Bertini, L. de F.; Moraes, R. dos S.; Valente, W. R. (2017). *A Matemática a ensinar e a matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física.
- Brasil. (1931). *Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. In: Reforma Francisco Campos.
- Brasil. (1937). *Lei nº 452, de 5 de julho de 1937*. Cria a Universidade do Brasil e define a formação de professores como finalidade essencial.
- Brasil. (1939). *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Regulamenta a Faculdade Nacional de Filosofia.

- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Câmara dos Deputados.
- Brasil. (1966). *Decreto nº 53, de 18 de novembro de 1966*. Antecede a reforma universitária, definindo unidades de formação de professores e especialistas em educação.
- Brasil. (1968). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Reformas universitárias e competência do Conselho Federal de Educação.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1962a). *Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962*. Determina a obrigatoriedade de matérias pedagógicas nos cursos de licenciatura.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1962b). *Parecer nº 295, de 14 de novembro de 1962*. Estabelece o currículo mínimo da Licenciatura em Matemática.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1962c). *Resolução s/nº, de 14 de novembro de 1962*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Matemática.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1969a). *Parecer nº 672, de 4 de setembro de 1969*. Define o conteúdo e a carga horária para a Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1969b). *Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969*. Regulamenta os mínimos obrigatórios para a Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1973a). *Indicação nº 22, de 8 de fevereiro de 1973*. Define princípios e normas gerais para a formação do magistério nas licenciaturas.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1973b). *Indicação nº 23, de 8 de fevereiro de 1973*. Estabelece as áreas de formação nas licenciaturas de educação geral.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1974a). *Parecer nº 1687, de 7 de junho de 1974*. Regulamenta o curso de Licenciatura em Ciências.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1974b). *Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974*. Organiza o currículo da Licenciatura em Ciências.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1974c). *Parecer nº 2794, de 2 de setembro de 1974*. Reconhece oficialmente o curso de Licenciatura em Matemática da UFAC.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1974d). *Indicação nº 51, de 5 de dezembro de 1974*. Determina a obrigatoriedade da implementação progressiva da Licenciatura em Ciências.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1974e). *Parecer nº 4080, de 5 de dezembro de 1974*. Substitui a licenciatura plena por habilitações específicas no 2º grau.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1975a). *Parecer nº 148, de 22 de janeiro de 1975*. Complementa o processo de reconhecimento do curso da UFAC.
- Conselho Federal de Educação (CFE). (1975b). *Parecer nº 1050, de 8 de abril de 1975*. Consolida o reconhecimento institucional do curso de Matemática da UFAC.
- Fiorentini, D. (2008). *A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil*. Boletim de Educação Matemática, 21(29), 43–70. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

- Hofstetter, R.; Scheneuwly, B. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter & W. R. Valente (org.). *Saberes em (trans)formação: um tema central da formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física, pp. 113–172.
- Pereira, P. J. dos S. (2022). *As disciplinas pedagógicas de Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, no período de 1962 a 1992, como constituintes de um saber específico da docência – uma matemática para ensinar*. (Tese em História da Educação Matemática), pelo Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática/REAMEC, da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Disponível na plataforma do repositório digital: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/245254>
- Pereira, P. J. dos S. (2023). A matemática para ensinar no curso de licenciatura em matemática da UFAC, no período de 1962 a 1992: um olhar para as disciplinas pedagógicas de prática de ensino. *Revista de História da Educação Matemática (Histemat)*, 9, 1–19. Disponível em: <https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/586>
- Pereira, P. J. dos S.; Valente, W. R. (2025). Impactos do doutorado da reamec na amazônia: trajetória profissional e contribuições regionais. *Revista Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, Cuiabá, 13, p. e25018. DOI: 10.26571/reamec.v13.19519. DOI: [10.26571/reamec.v13.19519](https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19519). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/19519>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Valente, W. R. (2017). A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In: R. Hofstetter & W. R. Valente (org.). *Saberes em (trans)formação: um tema central da formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física, pp. 201–228.
- Valente, W. R. (2020). Matemática, Educação e História da Educação Matemática: Campos Disciplinares e o Saber Profissional do Professor que Ensina Matemática. Valente, W. R. (org.). *Ciências da Educação, Campos Disciplinares e Profissionalização: saberes em debate para a formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física, pp. 187–210.

Revisão e tradução

Tradução para o inglês e revisão do texto em português realizadas por Maria Isabel de Castro Lima¹⁵.

¹⁵ baulima@gmail.com